Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8670387
Centre d'intérêt: 751

Dussault, Gilles, 1930-

L'étude clinique de l'enseignement du français, langue maternelle, au niveau secondaire : le secondaire V / Gilles Dussault, Claire Turcotte et Toussaint Fortin. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1974.
i, 73 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: R00000u. Notes (part. bibliogr.) au bas des f.

Vedette(s)-secondaire(s): Turcotte, Claire, 1945- * Fortin, Toussaint * INRS-Education

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue maternelle * Programme-cadre * Programme d'enseignement * Evaluation de programmes * Secondaire (Ordre d'enseignement)

L'étude est dite clinique parce qu'elle traite d'un nombre limité de sujets et vise, en vue de la formulation future d'hypothèses formelles, à porter un diagnostic sur l'état de l'enseignement du français au secondaire. Les objectifs se situent dans les domaines des programmes d'enseignement, de l'enseignement et de l'apprentissage. La structure du rapport s'efforce de refléter la variété des études poursuivies dans quatre classes de secondaire V en 1973-1974. Après une introduction générale qui précise le plan de la recherche et qui fournit des informations de base sur les enseignants et élèves, la première partie traite du programme d'enseignement. Un premier chapitre présente le cadre théorique utilisé pour procéder à l'analyse du programme-cadre et des programmes des enseignants. Le second chapitre présente l'analyse du programme-cadre et le troisième l'analyse du programme soumis par chacun des quatre enseignants qui ont participé au projet en 1973-1974. Le document ne contient que la première partie d'un rapport qui, selon l'introduction, devrait en comprendre cinq.

Type de document: r

EDUQ 8670387

L'ETUDE CLINIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE, AU NIVEAU SECONDAIRE: LE SECONDAIRE V

Gilles Dussault, Claire Turcotte
INRS-Education

et Toussaint Fortin
Commission Scolaire Régionale Lapointe
et Université du Québec à Chicoutimi

R000008

Novembre 1974

UNIVERSITE DU QUEBEC
INRS-Education
Case Postale 7500
Québec. G1V 4C7

EDUQ 8670387

Remerciements

Les auteurs de ce rapport de recherche remercient vivement

Mariel Leclerc
Paul Pierre
Conrad Roy
Irène Belleau

dont les services comme consultants leur ont été des plus précieux, et

LES QUATRE ENSEIGNANTS DE SECONDAIRE V

grâce à la collaboration de qui nous avons pu recueillir en 1973-74 les données présentées dans le présent rapport.

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I

Nature et plan de la recherche (1)

Nature de la recherche

L'étude qui est présentée dans les pages qui suivent est dite CLINIQUE pour trois raisons principales.

Premièrement, cette étude est clinique parce qu'elle porte sur un nombre très limité d'enseignants (quatre (2) enseignants de secondaire V) lesquels, au surplus, n'ont pas été choisis au hasard mais à partir d'une liste d'une dizaine de noms qui nous a été fournie par un membre de l'Association Québécoise des Professeurs de Français (AQPF), chapitre de la région de Québec. En conséquence, et si l'on fait exception des données fournies par les apprenants, le traitement statistique des données recueillies ne peut fournir, au mieux, que des indices ou des pistes pour des recherches ultérieures. L'étude n'est donc pas surtout d'ordre statistique mais d'ordre descriptif, et c'est pourquoi nous l'appelons CLINIQUE.

Deuxièmement, cette étude est CLINIQUE parce qu'elle n'énonce au point de départ, aucune hypothèse formelle, mais vise à recueillir des faits dont l'analyse, nous l'espérons, pourra permettre la formulation d'hypothèses pour des recherches futures. Il faut toutefois souligner

---

(1) Rédaction: Gilles Dussault

(2) Le nombre quatre était au-delà du maximum que pouvait nous permettre le budget disponible. Il était le nombre minimum pour avoir autant de classes de banlieue de la ville de Québec, et un nombre à peu près égal de filles et de garçons dans les classes choisies.

que nous prévoyons que certaines variables telles la nature du curriculum, le sexe des apprenants, leur milieu socio-économique d'origine, leur appartenance à des institutions privées ou publiques, sont des facteurs susceptibles d'influencer certaines autres variables majeures comme l'interaction verbale en classe et les apprentissages. Nous considérons donc que nous ne disposons pas de données empiriques suffisantes pour formuler, à ce moment-ci, d'hypothèses formelles sérieuses mais que les analyses et les conclusions de notre étude pourront faciliter la formulation de telles hypothèses dans un avenir prochain.

Une troisième raison pour laquelle nous qualifions notre étude de CLINIQUE est que nous visons d'abord et avant tout à fournir une description la plus détaillée possible de cette réalité complexe qu'est l'enseignement d'une langue maternelle, tout en évitant de porter sur les quelques cas dont nous faisons l'histoire, des jugements de valeur qui, compte tenu de l'état actuel des connaissances en ce domaine, reposeraient sur des bases extrêmement fragiles. Si l'on nous permet une analogie avec le monde médical, nous considérons nos travaux présents comme ceux d'un omnipraticien qui, au niveau d'un examen diagnostique élaboré, recueille sur son patient des informations de base qui serviront de point de départ aux analyses et traitements que les spécialistes feront subir au patient,si nécessaire. Nous espérons donc que nos travaux permettront à plus d'une personne ou catégorie de personnes responsable de l'enseignement du français langue maternelle au niveau secondaire (enseignants, fonctionnaires du ministère de l'éducation, associations professionnelles, responsables de la formation ou du perfectionnement des enseignants) de mieux saisir la réalité dont ils s'occupent quotidiennement, de formuler plus précisément les problèmes qu'ils ont à résoudre et d'inventer des solutions plus adéquates à ces problèmes.

En résumé, cette étude est CLINIQUE parce qu'elle traite d'un nombre limité de sujets et vise, en vue de la formulation future d'hypothèses formelles, à faire un diagnostic sur l'état de l'enseignement du français au secondaire.

Plan de la recherche

Globalement, les objectifs de notre recherche se situent dans les domaines du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage et ils réfèrent aussi aux interrelations entre les variables étudiées dans ces trois domaines.

En 1973-74, nous avons fait porter nos efforts sur quatre classes de secondaire V. En 1974-75, nous oeuvrerons dans quatre classes de secondaire IV et dans quatre classes de secondaire III. Enfin nous espérons terminer ce projet en 1975-76 par l'étude de quatre classes de secondaire II et de quatre classes de secondaire I.

La structure du présent rapport s'efforce de réfléter la variété de nos études poursuivies dans les quatre classes de secondaire V en 1973-74.

Après une introduction générale qui précise la nature et le plan de la recherche, et qui donne les informations de base sur les sujets (enseignants et apprenants) de 1973-74, une première partie traite du curriculum.

La partie du rapport qui traite du curriculum contient trois éléments majeurs: (1) la présentation du cadre théorique qui sert à notre analyse des programmes, (2) l'analyse du programme-cadre de français, et (3) l'analyse des programmes de chacun des quatre enseignants qui ont participé à la recherche en 1973-74.

La deuxième partie du rapport traite de l'enseignement. L'on y présentera d'abord des données sur les attitudes pédagogiques des enseignants. Suivra une analyse de l'interaction verbale enseignant-apprenants-apprenants durant les périodes de cours observées. On présentera une analyse plus détaillée du comportement verbal des enseignants

durant ces mêmes périodes. Puis seront fournies des données sur les perceptions qu'ont les apprenants de l'enseignement qu'ils ont reçu en français dans les classes observées, et de la perception qu'ont eue ces apprenants de leur relation inter-personnelle avec leur professeur de français en 1973-74.

Les troisième et quatrième et cinquième parties du rapport seront plus brèves que les deux premières.

La troisième partie traitera des apprentissages des apprenants en savoir lire et en savoir écouter et présentera la liste des travaux oraux et écrits réalisés par les apprenants des quatre classes observées.

La quatrième partie du rapport présentera les besoins ressentis et exprimés par les enseignants en fonction du programme-cadre de français et des conditions dans lesquelles ils l'enseignent.

La cinquième partie tentera de dégager certaines des interrelations observées entre les variables des trois domaines du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage.

Enfin, le rapport comporte une dernière partie qui s'intitule "conclusion générale".

CHAPITRE II

Informations générales sur les sujets de la recherche: enseignants et apprenants (1)

Introduction

Pour tenir compte de certains des facteurs importants susceptibles d'influencer l'interaction enseignants-apprenants-apprenants et les apprentissages, nous avons tenté de respecter le plus strictement possible les critères suivants pour le choix des quatre classes de secondaire V observées en 1973-74:

1) Enseignants des deux sexes
2) Nombre égal de garçons et de filles, chez les apprenants
3) Représentation proportionnelle du secteur public et du secteur privé
4) Ecoles de la ville de Québec et écoles de la banlieue
5) Niveaux sociaux-économiques différents des apprenants (2)

---

(1) Rédaction: Claire Turcotte.

(2) La régionalisation de l'enseignement secondaire a pour effet de rendre impossible, dans la ville et la banlieue de Québec, des écoles où seraient fortement concentrés des apprenants de niveau socio-économique inférieur.

Les enseignants (3)

La population comprenait trois enseignants et une enseignante, les quatre ayant une moyenne d'âge de 39 ans et une expérience moyenne en enseignement de 16.5 années réparties ainsi: 10.5 années consacrées à l'enseignement du français et 6 années d'enseignement général (surtout en latin et en grec). Leur scolarité moyenne était de 18.7 années: 2.7 années consacrées à des études en pédagogie et 2.5 années à des études en lettres françaises.

Trois enseignants professaient dans le secteur public, un seul relevait du secteur privé. Deux écoles étaient situées dans la ville de Québec, les deux autres étaient en banlieue.

Les apprenants

Les apprenants étaient au nombre de 97, 57 de sexe masculin et 42 de sexe féminin répartis en un groupe de garçons, un groupe de filles et deux groupes mixtes. L'âge moyen dans les quatre groupes était de 17.05 ans, 17.5 ans chez les filles et 16.9 ans chez les garçons.

Le niveau socio-économique des apprenants fut établi d'après les classifications utilisées pour le recensement du Canada (4) qui veut tenir compte à la fois du revenu et des années de scolarité des sujets en l'occurence, les pères des apprenants. Les données recueillies sont résumées dans le Tableau I.

---

(3) Nous ne donnons que les informations suivantes sur les enseignants, afin de protéger l'anonymat que nous leur avons garanti.

(4) Blishen, Bernard, Canadian Journal of Economics and Political Science, Vol. 24, No. 4, novembre 1958.

TABLEAU I

Répartition en % du niveau
socio-économique des apprenants

Groupe des apprenants* \ Classes	1	2	3	4	5	6	7
A	0	5.3	21.1	15.8	21.1	26.3	10.5
B	3.4	6.9	17.2	10.3	37.9	24.1	0
C	11.1	40.7	33.3	0	11.1	3.7	0
D	0	13.3	26.7	0	6.7	33.3	20

*Afin de faciliter la compréhension du texte et préserver l'anonymat des enseignants, nous parlerons à l'avenir des groupes A, B, C et D ainsi que des enseignants A, B, C et D identifiés à chacun de ces groupes.

Il est à remarquer que le groupe C est plus concentré dans les classes indiquant un milieu socio-économique élevé alors que les groupes A, B et D sont en général plus concentrés dans les classes identifiées à un milieu socio-économique moyen ou bas.

Ces renseignements sur les sujets qui ont participé à la recherche permettent de dire que les critères établis précédemment pour le choix des quatre classes de Secondaire V ont été largement respectés, ceci dans la mesure du possible.

PREMIERE PARTIE

LE CURRICULUM

INTRODUCTION A LA PREMIERE PARTIE

Cette première partie traite des programmes.

Dans un premier chapitre, nous présentons le cadre théorique que nous utilisons pour procéder à l'analyse du programme-cadre et des programmes des enseignants.

Le second chapitre présente notre analyse du programme-cadre et le troisième l'analyse du programme soumis par chacun des quatre enseignants qui ont participé au projet en 1973-74.

En conclusion à cette première partie, nous dégageons ce qui est ressorti des analyses qui précèdent et nous rappelons à quelles fins pourraient servir ces analyses.

CHAPITRE I

UN CADRE DE REFERENCE: LE CURRICULUM SELON MAURITZ JOHNSON JR. (1)

Dans les deux chapitres qui suivront, nous analyserons le programme-cadre de français pour le niveau secondaire publié en 1969 par le service d'information du ministère de l'éducation du Québec, de même que le programme élaboré en 1973-74 par chacun des quatre enseignants de secondaire V qui ont participé à notre projet.

Pour assurer à ces analyses le plus de rigueur possible de même que pour permettre la comparaison des programmes des enseignants avec le programme-cadre et la comparaison des programmes des enseignants entre eux, nous avons utilisé un cadre de référence théorique qui est l'un des plus respectés et, pensons-nous, l'un des plus utiles dans le domaine du curriculum. Ce cadre théorique est celui qu'a proposé Mauritz Johnson Jr. (2).

M. Johnson Jr. définit le curriculum comme "une série structurée d'apprentissages visés"(3). Le programme présente donc des buts; il fixe des objectifs. Il ne spécifie pas les moyens à prendre pour atteindre ces objectifs: ceci, selon Johnson, relève de l'enseignement.

---

(1) Rédaction: Toussaint Fortin.
(2) Johnson, Mauritz Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, pp. 127-140. Voir aussi: Johnson, Mauritz Jr. "Appropriate Research Directions in Curriculum and Instruction". Curriculum Theory Network, No. 6, Winter 1970-71, pp. 24-37.
(3) Johnson, Mauritz Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, April 1967, p. 129.

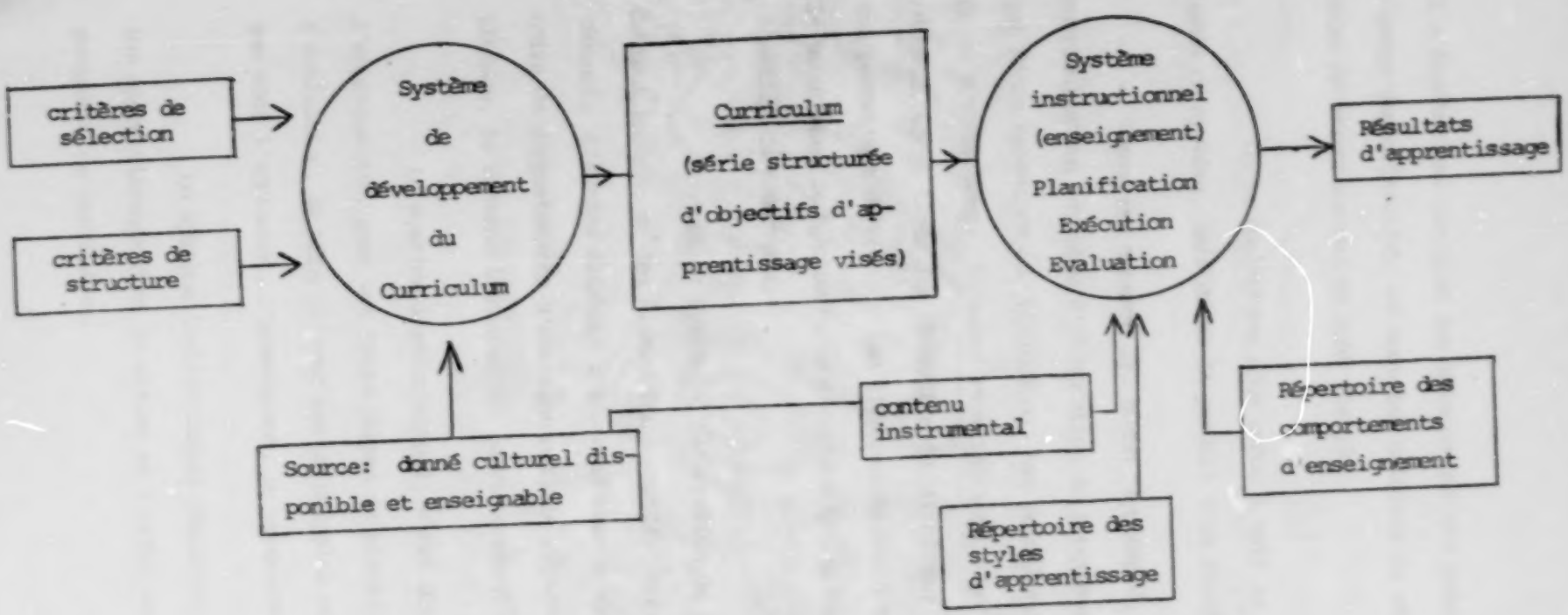


Figure 1 : Modèle d'analyse du curriculum, Mauritz Johnson Jr.

Il n'énumère pas non plus les raisons qui ont présidé au choix et à l'ordre des objectifs; ce sont les critères de sélection et les critères de structure qui en sont chargés.

Cette conception nous amène à voir le curriculum non pas comme un système, mais comme le produit d'un système.

Mauritz Johnson Jr. nomme "système de développement du curriculum" ou "système d'élaboration du programme" le processus qui donne naissance au curriculum. Les principaux éléments interactifs de ce système sont: le grand répertoire du donné culturel, duquel seront nécessairement tirés les objectifs du programme; les critères de sélection qui permettent de choisir les éléments du donné culturel qui constitueront le programme; les critères de structure qui dictent l'ordonnance des objectifs du programme.

Produit du système d'élaboration du curriculum, le programme devient ensuite un des éléments interactifs importants du système instructionnel. D'autres éléments interactifs de ce système sont: le répertoire de comportements d'enseignement, le répertoire des styles d'apprentissage, le contenu instrumental (environnement et média).

Le système instructionnel, c'est donc le processus de l'enseignement, avec ses trois phases de planification, d'exécution et d'évaluation, de même qu'avec ses principales composantes interactives que sont l'apprenant, l'enseignant, le programme et l'environnement.

Du système instructionnel résultent, en théorie et idéalement, les apprentissages dont la nature et l'ordre avaient été définis par le programme ou curriculum.

La définition que propose Mauritz Johnson Jr. du "programme d'études" (curriculum) a l'avantage d'établir une nette distinction entre curriculum et processus d'élaboration du programme d'une part, et entre curriculum et processus instructionnel (enseignement) d'autre part. Ces distinctions facilitent, pensons-nous, une analyse critique des programmes d'études.

Il est assez rare, en effet, qu'un "programme" ne comporte que la série des apprentissages visés. Il comporte aussi, habituellement, des conseils ou directives concernant la pédagogie (l'enseignement) et, la plupart du temps, des raisons qui justifient le choix des objectifs et des moyens suggérés ou prescrits pour les atteindre.

Si l'on tient compte des distinctions faites par Johnson, on évite le risque de demeurer dans la globalité en faisant l'analyse critique d'un programme, et de porter sur l'ensemble des jugements (négatifs ou positifs) qui ne valent que pour l'une ou l'autre des parties.

En effet, la discussion d'un programme a de bien meilleures chances, pensons-nous, d'être systématique et cohérente lorsqu'on a préalablement identifié les éléments constitutifs essentiels de ce programme, lorsqu'on a vérifié l'existence de tous ces éléments ou noté l'absence de certains d'entre eux, lorsqu'on a séparé nettement ce qui, dans ce programme, appartient au domaine du curriculum et ce qui appartient au domaine de l'enseignement ou de la pédagogie.

L'analyse qui suit ne vise pas à discuter de la philosophie du programme-cadre de français, ni des pringipes d'apprentissage qui le caractérisent, ni de la pédagogie qu'il propose. Nous considérons que ces

discussions n'ont pas leur place ici, dans une phase qui se veut analytico-descriptive, et appartiennent à une étude ultérieure à celle dont nous présentons les résultats.

En référence au cadre théorique proposé par Johnson, nous tenterons, dans les pages qui suivent:

1- d'identifier le plus nettement possible les objectifs du programme-cadre de français;
2- de constater s'il existe dans ce programme des critères formellement exprimés de sélection de ces objectifs et, si oui, d'en cerner la nature;
3- de constater s'il existe dans ce programme des critères formellement exprimés de structure de ces objectifs et, si oui, d'en cerner la nature;
4- d'observer si le programme-cadre traite du système instructionnel (pédagogie et enseignement), de mesurer l'étendue de ces considérations pédagogiques et d'en manifester les caractéristiques.

Cette analyse nous permettra de juger si le programme-cadre de français contient tous les éléments constitutifs essentiels d'un curriculum.

Cette même analyse nous permettra par la suite de constater

à quel degré les programmes tracés par les quatre enseignants qui ont collaboré à notre étude se conforment au programme-cadre.

CHAPITRE II

L'ANALYSE DU PROGRAMME-CADRE (4)

L'analyse qui suit porte exclusivement sur le programme-cadre publié par le MEQ en 1969 et ne tient pas compte des cahiers plus détaillés et spécifiques aux différents niveaux qui ont paru sporadiquement sous le titre de Plan d'Etudes Régional.

Le programme-cadre de français se divise en deux grandes parties. La première qui s'intitule "Orientation générale" présente l'objectif général, les principes directeurs, le cadre pédagogique et l'évaluation. Dans son ensemble, elle rejoint plusieurs des éléments qui composent le système de développement du curriculum, tels que les critères de sélection et les critères de structure. La deuxième partie, le "Plan d'études", annonce d'une part la mise en situation qui regroupe les situations d'apprentissage et les thèmes, et d'autre part l'exploitation de la langue et de la pensée. La mise en situation présente à première vue plusieurs affinités avec le système instructionnel, alors que l'exploitation rejoint le curriculum lui-même tel que défini par Mauritz Johnson Jr. Il est intéressant de noter que dans cette phase de l'exploitation de la langue et de la pensée l'on rencontre une définition du programme-cadre qui s'apparente de près à celle de Johnson. En effet, à la page 13 du programme d'études, on peut lire cette phrase: "Le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre."

---

(4) Rédaction: Toussaint Fortin et Gilles Dussault.

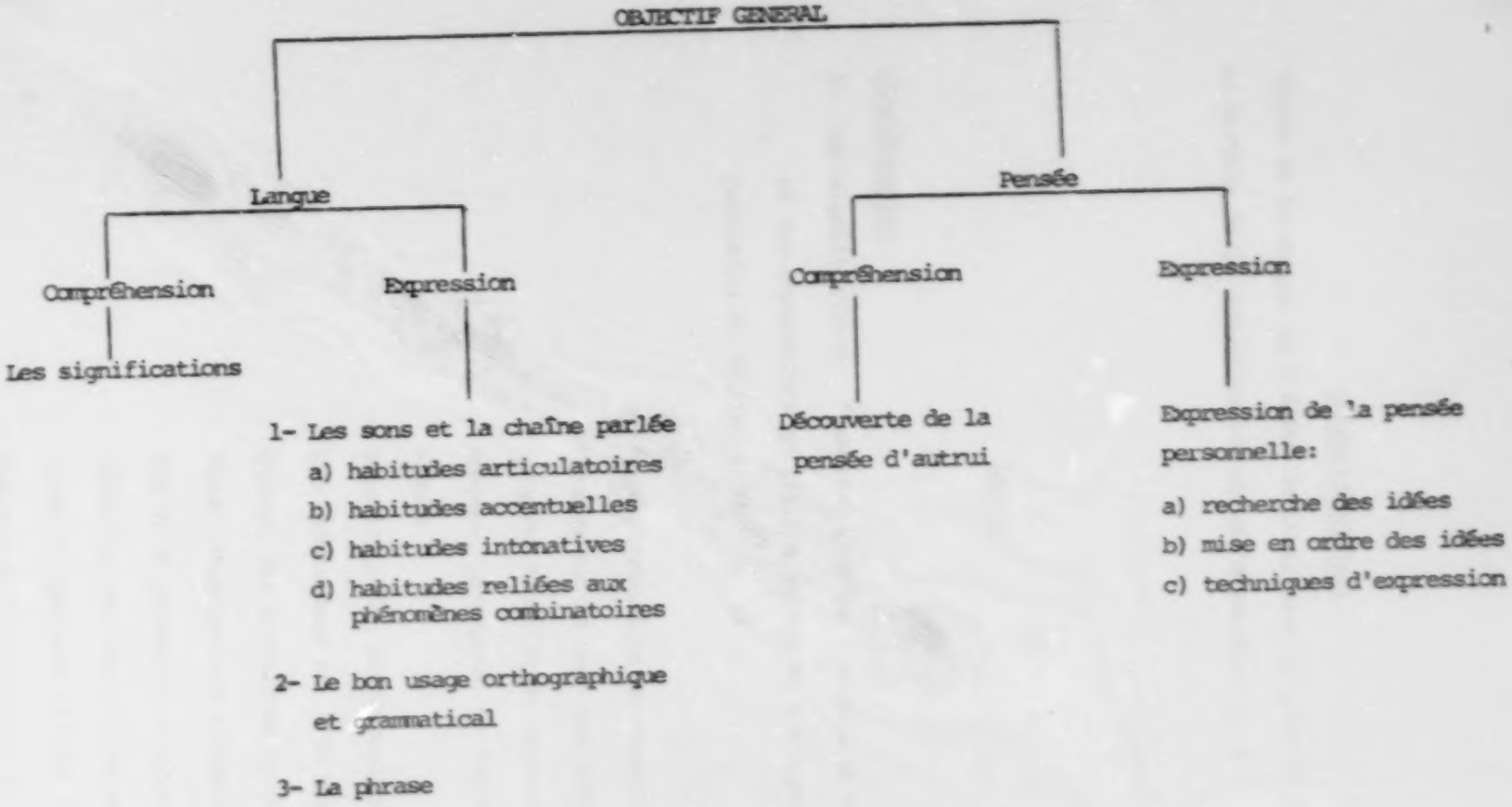
1- Les objectifs du programme-cadre de français

La partie du programme-cadre que l'on retrouve sous le titre de "l'exploitation" à la page 13, caractérise le curriculum lui-même. C'est là que se trouvent les objectifs généraux et spécifiques qui composent le programme; ils ne sont pas définis opérationnellement, mais ils prescrivent des buts et des contenus pertinents à la poursuite de ces buts, laissant ainsi à l'enseignant la possibilité et la liberté de les définir plus spécifiquement en termes de comportements, et de les adapter à son milieu.

Le programme-cadre présente des objectifs qui touchent à la compréhension et à l'expression tant sur le plan de la langue que sur celui de la pensée.

La distribution de ces objectifs se présente comme suit: ceux qui touchent à la langue d'une part et ceux qui se regroupent sous le vocable de la pensée d'autre part. De plus, chacun de ces groupes d'objectifs appartenant à la langue ou à la pensée peut se diviser en deux séries selon que ces objectifs se rapportent à la compréhension ou à l'expression.

Notre plan de présentation des objectifs du programme-cadre de français se dessine donc comme ceci:



On retrouvera, disposés en retrait dans notre texte, des contenus pertinents aux objectifs énumérés.

Objectif général

"Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée." p. 6

Langue

Compréhension

1- Les significations: "Habituer l'élève à saisir le sens exact des mots et des expressions qu'utilise autrui et à s'exprimer lui-même avec précision et expressivité." p. 14

- "Etude thématique du vocabulaire. Cette réflexion sur le sens des mots tient compte des rapports sémantiques (synonymes, antonymes, homonymes, paronymes) et des équivalences sémantiques.
- Identification et correction des anglicismes, des barbarismes et, s'il y a lieu, des néologismes, des archaismes ou des régionalismes.
- Etude d'expressions idiomatiques, de gallicismes et de proverbes d'usage courant.
- Réflexion sur les niveaux de langue.
- Etude de quelques affixes d'usage courant.
- Nuances de l'expression de la pensée:

- l'expression de la cause, du but, de la manière, etc., sous des formes différentes, par le recours au nom, à l'adjectif, à l'adverbe, aux propositions relatives et conjonctives ou à la ponctuation;
- les figures de style et les figures de pensée.

- La réflexion sur les aspects historiques du vocabulaire (origine des mots, causes des changements de forme et de sens) sera exploitée dans la mesure où elle pourra être utile à l'explication d'un phénomène ou pour susciter l'intérêt de l'élève." p. 15

Expression

1- Les sons et la chaîne parlée: "L'élève qui termine ses études secondaires devra avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication." p. 14

"a) Habitudes articulatoires:

Habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes." p. 14

- Correction de diverses tendances de mauvaises prononciations. Ces tendances sont décrites spécifiquement à la page 14 du programme.

"b) Habitudes accentuelles:

Habituer l'élève à bien marquer l'accent tonique quand il parle et quand il lit à haute voix; à tirer parti de l'accent d'insistance. Lui faire voir l'importance du mot phonétique dans l'expression de la pensée. Initiation pratique à la lecture du vers." p. 14

"c) Habitudes intonatives:

Habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient.

- Intonation
  - selon le type de phrase: impérative, exclamative et interrogative;
  - selon la nuance des sentiments à exprimer: colère, tristesse, ironie, etc.;
  - selon le but visé: plaire, convaincre, persuader, etc.
- Mise en relief dans la lecture expressive
  - pauses expressives
  - effets sonores." p. 14

"d) Habitudes reliées aux phénomènes combinatoires:

Habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'élision et d'assimilation." p. 14

2- Le bon usage orthographique et grammatical: "Habituer l'élève à une expression orale et écrite correcte par l'usage spontané des règles et par le recours aux instruments de consultation." p. 14

"- Orthographe d'usage
- Conjugaison
- Règles d'accord." p. 14

3- La phrase: "Habituer l'élève à employer des phrases complètes, dont la syntaxe soit correcte. Par l'observation et la création, lui donner le goût et l'habitude de la variété, de l'harmonie et de l'expressivité." p. 15

Clarté de la phrase

"- Structure de la phrase:
  - La phrase doit être complète. Les termes essentiels. Phrase nominale. Transitivité et intransitivité.
  - La phrase peut être simple ou complexe. Procédés d'enrichissement de la phrase.
- Ponctuation
  - La ponctuation contribue à donner à la phrase une plus grande précision et une plus grande clarté.
- Emploi du verbe et du mot de liaison

- Emploi et valeur des modes et des temps. Semi-auxiliaires.
- Concordance des temps.
- Emploi et valeur des prépositions et des conjonctions." p. 15

Variété des tours

"- Les styles direct, indirect et indirect libre.
- Les formes affirmative, négative, exclamative, interrogative. Les marques les plus importantes de ces formes de phrase quant à l'intonation, à l'ordre des mots et à la ponctuation.
- La valeur stylistique et l'ordre des mots (l'inversion), la mise en relief, l'ellipse et la construction nominale, l'équilibre, la symétrie et le volume de la phrase.
- Les figures de phrase." p. 15

Pensée

Compréhension

1- Découverte de la pensée d'autrui: "Habituer l'élève à découvrir les idées contenues dans un document témoin et à évaluer les moyens d'expression utilisés par l'auteur

Les idées

- Recherche de l'idée directrice et des idées secondaires.
- Reconstitution du plan.
- Les paragraphes, les transitions, la progression.

L'expression

- Les mots
- La phrase
- Le style." p. 16

Expression

1- L'expression de la pensée personnelle: "Initier l'élève à un art de penser, en l'habituant à puiser, en lui-même et chez autrui, les idées qui façonnent une pensée personnelle et à les exprimer convenablement." p. 16

a) La recherche des idées:

"Habituer l'élève à utiliser les divers moyens qui s'offrent à lui pour découvrir des idées.

- Moyens généraux: la lecture, l'observation, la réflexion et la création.
- Etude du sujet
  - La définition: par la définition des termes, comprendre et délimiter le sujet.
  - L'analyse: énumérer les éléments constitutifs du sujet, déterminer les traits communs et les traits particuliers de chacun.
- La précision des circonstances: temps, lieu cause, etc.
- La comparaison: établir des similitudes ou des oppositions." p. 16

b) La mise en ordre des idées:

"Habituer l'élève à composer un plan réfléchi et ordonné.

- Choix et classement des idées
  - l'unité: l'idée directrice
  - l'élimination des éléments inutiles.
- Disposition des idées
  - le plan sommaire (le paragraphe)
  - le plan détaillé: unité et mouvement (progression et transition),

- les idées secondaires." p. 16

c) Les techniques d'expression:

"Habituer l'élève à exprimer sa pensée avec clarté et goût.

- Choix des mots: clarté, précision, nuance (cf. les significations).
- Phrase et enchaînement des phrases: concision, variété et mouvement.
- Style: originalité et pittoresque." p. 16

On peut constater que le programme-cadre de français présente vraiment des objectifs. Nous n'avons pas à discuter de leur pertinence, ni de leur classification selon un ordre hiérarchique ou taxonomique: cela pourrait faire l'objet d'une autre étude, ultérieure à la nôtre.

Les objectifs du programme-cadre ne sont pas strictement définis opérationnellement: il appartient à l'enseignant, dans la planification de ses cours de les définir plus spécifiquement en termes de comportements, tel que le propose Mager (5), et de les actualiser dans son milieu.

Nous nous sommes limités, dans cette étude, à l'identification des objectifs du programme-cadre pour constater la présence de l'élément constitutif essentiel d'un programme et nous devons reconnaître qu'il est juste d'écrire que "le programme-cadre se présente.... comme une liste d'objectifs à atteindre". (p. 13).

---

(5) Mager, Robert, Comment définir des objectifs pédagogiques. Traduit par G. Décote, Gauthier - Villars, 1971.

2 - Les critères de sélection des objectifs du programme-cadre

L'existence d'objectifs dans le programme-cadre étant maintenant reconnue, nous tenterons, dans cette partie, (a) de découvrir si le programme-cadre nous cite formellement des raisons pour lesquelles ces objectifs ont été choisis de préférence à d'autres et, si oui, de cerner la nature de ces critères, et (b) d'identifier à quels segments de culture les objectifs ont été empruntés.

Aucun programme d'études ne peut présenter la totalité du donné culturel disponible et enseignable: il lui faut faire un choix. Dans sa première partie, le programme-cadre révèle les critères ou les raisons qui ont présidé à la sélection de ses objectifs. On les retrouve clairement exprimés dans les trois principes directeurs exposés à la page six du programme.

1- "Les objectifs du programme de français se fondent sur les fonctions linguistiques de l'élève". p. 6

La langue de l'apprenant constitue donc le premier critère de sélection des objectifs.

2- "L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue." p. 6

Ce deuxième principe constitue peut-être davantage un critère de structure; il permet toutefois aussi la sélection des objectifs parce qu'il "propose que les diverses branches du français ne soient pas étudiées

en elles-mêmes et pour elles-mêmes, mais uniquement en vue d'améliorer la qualité de la communication." p. 6

3- "La langue, sous sa forme orale et sous sa forme écrite, est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation." p. 6

Ces principes directeurs constituent les trois principaux critères de sélection des objectifs du programme. De plus, à maints autres endroits du programme-cadre, il est possible de retrouver d'autres critères de sélection, qui cette fois dirigent ou orientent le choix soit les contenus, soit des approches pédagogiques.

a) l'âge chronologique et mental de l'étudiant. On en fait mention à la page 7 du programme en disant que la première phase de la mise en situation "consiste à choisir les travaux qui auront le plus de chance d'intéresser l'élève compte tenu de son âge chronologique et mental et de son orientation." p. 7;

b) l'orientation de l'étudiant. Une situation d'apprentissage peut être choisie, modifiée et adaptée selon l'orientation de l'élève: "la lettre occupera une place importante dans l'enseignement commercial", "le rapport changera de visage selon que les élèves à qui on le propose se dirigent vers les études supérieures ou vers les métiers." p. 10;

c) le goût et les aptitudes des élèves pour le choix des oeuvres littéraires: "le goût et les aptitudes des élèves restent le critère déterminant dans le choix des oeuvres

à étudier et des formes à pratiquer." p. 11;

d) l'ensemble des activités humaines pour le choix des thèmes obligatoires. (cf. programme-cadre, p. 12);

e) la discrétion de l'enseignant pour le choix des thèmes facultatifs: "Le professeur inscrit au plan d'études ceux (les thèmes facultatifs) qu'il juge utiles à l'ensemble de ses élèves". p. 12;

f) les besoins et les ressources de chaque région pour l'élaboration de plan d'études par les enseignants: ..."les professeurs d'une région ou d'une école, ou leurs représentants, déterminent les objectifs particuliers après avoir fait l'inventaire des besoins et des ressources." p. 10.

Le programme-cadre de français contient donc des principes que l'on peut considérer à juste titre comme des critères de sélection des objectifs du programme. Evidentes dans certains cas, plus obscures dans certains autres, les relations entre ces critères et les objectifs particuliers retenus ne sont pas toujours explicitées dans le programme lui-même, contrairement aux relations entre le choix de certains moyens de poursuivre ces objectifs et les raisons de ce choix.

En résumé, les critères suivants de sélection ont été identifiés:

A- Critères de sélection des objectifs

1) les fonctions linguistiques de l'apprenant;

2) la conception que l'apprentissage de la langue se fait globalement;

3) la conception que la langue est un agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation.

B- Critères de sélection des contenus et des approches pédagogiques:

1) l'âge chronologique et mental de l'apprenant;

2) l'orientation de l'apprenant;

3) le goût et les aptitudes de l'apprenant;

4) l'ensemble des activités humaines;

5) le jugement et la discrétion des enseignants;

6) les besoins et les ressources de chaque région.

Connaissant maintenant les raisons qui ont, selon toute probabilité, présidé au choix des objectifs du programme-cadre, nous essaierons d'identifier à quels segments de culture ces objectifs ont été empruntés.

M. Johnson Jr. définit la source comme étant le donné culturel disponible et enseignable. Les objectifs du programme-cadre ont été puisés dans deux principaux secteurs de la culture:

A- le savoir disciplinaire: phonétique, sémantique, syntaxe, stylistique.

La liste des objectifs sur la langue, dans la partie exploitation, est présentée en quatre sections qui touchent aux éléments constitutifs essentiels de la langue:

"1- les sons et la chaîne parlée

2- le bon usage orthographique et grammatical

3- les significations

4- la phrase". p. 14

B- la culture littéraire où sont représentés différents genres décrits dans les situations d'apprentissage de la deuxième série à la page 12 du programme: le poème, la chanson, la fable, le conte, la lettre, le journal intime, le proverbe et la maxime, l'essai, la nouvelle, le roman, la pièce de théâtre, le téléroman, le film, la critique.

Toutefois, le programme fait appel à d'autres segments du donné culturel: les thèmes et les situations d'apprentissage de la première série, qui se traduisent par les principales activités humaines de la vie quotidienne, fournissent aussi leur part de "matière" au programme.

3- Les critères de structure des objectifs du programme-cadre

Cette partie de notre étude a pour objet de constater s'il existe dans le programme-cadre des critères formellement exprimés de structure des objectifs et, si oui, d'en cerner la nature.

La définition du curriculum stipulée par Mauritz Johnson Jr. ne témoigne pas d'une simple suite d'objectifs choisis au hasard, mais d'une série structurée d'objectifs visés. Le programme doit fournir des indications concernant les principes qui sont à la base de l'organisation des objectifs.

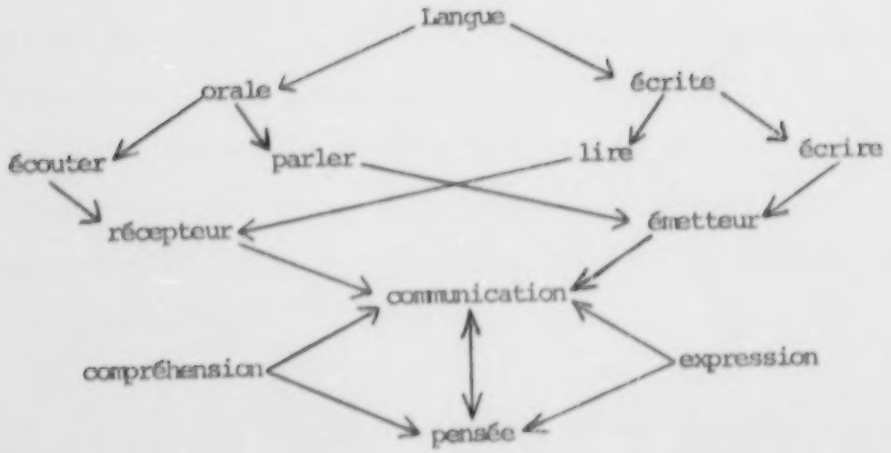
Un premier critère de structure se retrouve dans l'énoncé du deuxième principe directeur du programme-cadre:

"L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue." p. 6

De ce principe découle que le programme ne doit pas se fonder sur une compartimentation de la langue, mais simultanément, en même temps, sur les fonctions linguistiques d'écouter, de parler, de lire et d'écrire. D'où la nécessité de poursuivre simultanément les objectifs du programme-cadre relatifs aux quatre savoirs.

Sous forme iconique, voici, présentées dans l'ordre, les quatre fonctions linguistiques au service de la communication telles qu'expliquées

sous l'"Objectif général" et dans le cadre pédagogique, à la page 6 du programme-cadre.



Un second critère de structure se retrouve à la page 10 du programme-cadre où il est suggéré, lors de l'élaboration d'un plan d'études, de respecter la démarche pédagogique proposée, soit la mise en situation et l'exploitation: du concret à l'abstrait, du global au particulier.

Mise en situation ——————→ Exploitation

Concret ——————→ Abstrait

Global ——————→ Particulier

On propose ainsi dans l'élaboration d'un plan d'études une organisation des objectifs allant du simple au complexe.

Le programme-cadre de français contient donc des critères de structure qui sont à la base de l'organisation des objectifs. Ces critères

se présentent peut-être sous une forme voilée mais ils existent réellement dans le deuxième principe directeur du programme et dans l'introduction au plan d'études à la page 10.

4- Le système instructionnel

Le système instructionnel, selon M. Johnson Jr., présente trois étapes: la planification, l'exécution (instruction) et l'évaluation. La planification consiste à choisir et à organiser des moyens de poursuivre des objectifs du programme. L'exécution désigne l'enseignement: l'enseignant, ayant procédé au choix des activités d'apprentissage selon les besoins des apprenants et la disponibilité des ressources, entre en interaction avec les apprenants pour provoquer l'apprentissage. Enfin, la phase de l'évaluation a pour but de vérifier si les objectifs poursuivis ont été atteints par les apprenants.

La partie du programme-cadre de français qui a pour titre "La mise en situation" correspond, dans son ensemble, au système instructionnel du schéma de M. Johnson. Cette mise en situation joue un rôle de motivation auprès de l'apprenant: elle n'est qu'un prétexte pour parvenir à l'atteinte des objectifs définis dans l'exploitation. On la décrit comme suit à la page 10 du programme: "...l'ensemble des moyens à mettre en oeuvre pour motiver l'élève, c'est-à-dire pour l'amener à ENTREPRENDRE une démarche (résumer un article, présenter un exposé, préparer un récital de poèmes et de chansons...) et à la MENER A BIEN".

Nous retrouvons ci-dessous différentes parties du programme-cadre de français qui correspondent aux trois étapes du système instructionnel:

A- Planification:

1- Mise en situation; p. 7.

Première et deuxième phases.

2- Mise en situation;

a) Situations d'apprentissage de la première et de la deuxième série; pp. 10-12

b) Thèmes; pp. 12-13.

B- Exécution:

1- Mise en situation; p. 7.

Troisième phase

2- Exploitation; pp. 7-8.

Première, deuxième et troisième phases.

3- Exploitation; p. 13.

Description des moyens:

a) "Travail de recherche, de création et de correction qui accompagne la communication."

b) "L'observation et l'analyse critique de la communication."

c) "Les procédés qui, comme l'enseignement magistral, l'étude personnelle et les exercices de correction et les exercices d'approfondissement, favorisent le développement d'automatismes corrects."

C- Evaluation: p. 8

1- Evaluation de la compréhension:

a) Ecouter

b) Lire

2- Evaluation de l'expression:

a) Parler

b) Ecrire

Plusieurs passages du programme-cadre traitent de "pédagogie" ou du "système instructionnel", couvrant ainsi une portion importante du "programme". En effet, outre quelques éléments de pédagogie éparpillés ici et là dans le "programme", on retrouve une forte concentration du processus méthodologique proposé dans le "cadre pédagogique" (pages 6 et 7) et dans la mise en situation qui caractérise le premier temps du "plan d'études" (pages 10 à 13). Ces éléments ne forment pas la partie constitutive essentielle du programme-cadre de français; cependant, ils occupent plus du quart de tout le texte exposant le programme-cadre.

Il convient, enfin, de souligner ce qui apparaît être une des grandes caractéristiques du système instructionnel ou, s'il l'on veut, de la pédagogie proposée par le programme-cadre. En effet, les passages du programme-cadre qui traitent de la mise en situation et de l'exploitation invitent, d'une façon on ne peut plus nette, à faire de l'apprenant et non de l'enseignant l'objet central et l'acteur principal du processus pédagogique. Ainsi lit-on, à la page 7 du programme-cadre (6), qu'il faut "libérer le pouvoir d'expression de l'élève", viser à "l'épanouissement de l'élève sur le plan de la langue et de la pensée"; faire en sorte

(6) les soulignés sont de nous.

"que l'élève ressente le besoin de s'exprimer"; "faire de la classe de français un lieu où l'élève se découvre lui-même et s'ouvre au monde"; voir à ce que "le poème ou la chanson (soit) interprété en classe ou ailleurs; l'exposé, présenté devant un auditoire"; faire en sorte que "chacun des actes de communication posés en classe revête le plus de perfection possible ...(et soit soumis) à l'observation critique de la classe".

A ces prescriptions pédagogiques correspondent les mises en situation (p. 11) qui énumèrent, entre autres, la conversation, la présentation, l'interrogation, la démonstration, l'exposé, le débat et l'assemblée délibérante, le comité d'études, la table ronde, l'improvisation.

Ces directives méthodologiques sont congruentes avec l'objectif général du programme-cadre qui propose de "faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée". Elles devraient normalement influencer l'interaction observable durant les classes de français. Nous y reviendrons plus loin, dans la partie de ce rapport qui traite de l'enseignement.

Conclusion

Cette étude du programme-cadre de français nous amène à conclure que le programme-cadre possède les caractéristiques essentielles d'un curriculum telles que stipulées par Mauritz Johnson Jr.

Premièrement, le programme-cadre contient des objectifs: la liste en est donnée au chapitre de l'exploitation de la langue et de la pensée dans la deuxième partie du "programme". Il est même possible de retrouver, dans cette partie, une définition du programme-cadre qui s'apparente de très près à celle proposée par M. Johnson Jr.; en effet, à la page 13, on peut lire que "le programme-cadre se présente fondamentalement comme une liste d'objectifs à atteindre".

Deuxièmement, le programme-cadre énonce des critères de sélection et des critères de structure qui ont présidé au choix et à l'organisation des objectifs du programme. Ces critères se retrouvent principalement dans les principes directeurs exposés à la page 6 du programme.

Troisièmement, le programme-cadre puise ses objectifs dans une source qui fait appel à deux principaux segments du donné culturel: le savoir disciplinaire et la culture littéraire.

Enfin, des indications d'ordre pédagogique qui caractérisent le système instructionnel se retrouvent principalement dans la "mise en situation" à la deuxième partie du programme-cadre.

Tous les éléments ci-haut mentionnés ne sont pas exprimés explicitement dans le programme-cadre, ni ordonnés selon le schéma de Johnson: ils apparaissent quelquefois voilés ou encore parsemés ici et là dans le programme. Cependant, le programme-cadre de français présente les éléments principaux qui devraient, selon Johnson, caractériser un curriculum.

Le schéma de la page suivante expose les divisions du programme-cadre de français qui peuvent s'identifier de façon très générale aux différentes parties du modèle d'analyse du curriculum de Mauritz Johnson Jr.

Comme nous l'avons dit avant de l'entreprendre, l'analyse que nous venons de faire du programme-cadre de français n'a pas discuté de la philosophie du programme, ni des principes d'apprentissage qui le caractérisent, ni de la pédagogie qu'il propose. Notre intention était seulement: (1) de trouver réponse à la question "Le programme-cadre possède-t-il tous les éléments théoriquement caractéristiques d'un curriculum'" et (2) d'identifier, le cas échéant, chacun de ces éléments.

Au-delà des limites de la présente recherche, nous pensons que l'analyse à laquelle nous avons procédé pourrait permettre une discussion systématique du programme-cadre de français (7). Nous disons systématique car une telle discussion devrait porter d'une façon ordonnée sur les quatre groupes d'éléments constitutifs du programme (critères de sélection, objectifs, critères de structure, système instructionnel).

---

(7) Voir, en appendice A, une structure possible de discussion du programme-cadre de français.

Programme-cadre de français	Modèle d'analyse de Johnson Jr.
A- Première partie:	Système de développement du curriculum:
Orientation générale	- Critères de sélection
1- L'objectif général	- Critères de structure
2- Les principes directeurs	- Source
3- Le cadre pédagogique	
4- L'évaluation	
B- Deuxième partie:	
Plan d'études	
1- La mise en situation:	
a) situations d'apprentissage	Système instructionnel
b) thèmes	
2- L'exploitation:	Curriculum
a) langue	
b) pensée	

Une telle discussion serait systématique en ce sens encore qu'elle pourrait possiblement mener à l'une ou à plus d'une des seize (16) grandes décisions possibles relatives aux changements à apporter ou à ne pas apporter au programme (8).

Dans les limites de la présente recherche, les données de notre analyse du programme-cadre serviront de points de repère et de critères pour l'étude des quatre programmes soumis par les enseignants qui ont collaboré à la recherche. Dans chacun de ces programmes, nous essaierons en effet de voir:

a) s'il y a, comme dans le programme-cadre, présence des éléments constitutifs essentiels d'un programme: objectifs, critères de sélection, critères de structure, et des données d'ordre pédagogique;

b) si ces éléments constitutifs essentiels des programmes soumis sont en accord, ou non, avec les données du programme-cadre de français.

---

(8) Voir, en appendice B, les 16 décisions possibles eu égard aux types de changements à effectuer dans le programme-cadre.

CHAPITRE III

L'ANALYSE DES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS (9)

Pour cette partie de la recherche, nous avons recueilli et analysé nos données de la façon suivante:

1. Les enseignants nous ont remis, au début et au cours de l'année, les documents écrits qui décrivent leurs programmes.

2. Ces programmes ont été étudiés, dans un premier temps, par le directeur du projet, pour en dégager les objectifs, les critères de sélection et les critères de structure.

3. Le directeur du projet a par la suite rencontré, en entrevue individuelle, chacun des enseignants pour leur soumettre les résultats de l'étude mentionnée en (2). A l'occasion de cette entrevue, enregistrée sur bande magnétique, chaque enseignant a pu rectifier les erreurs d'interprétation de la première étude et mentionner les éléments de programme non présents en début d'année.

4. Les résultats de la première étude (cf. no. 2 ci-haut) et l'enregistrement des entrevues ont été envoyés à Toussaint Fortin, qui a procédé à une nouvelle identification des objectifs, des critères de sélection et des critères de structure.

5. Le directeur du projet et Toussaint Fortin ont examiné conjointement les résultats de cette deuxième étude et la congruence des programmes particuliers avec le programme-cadre.

6. Une première rédaction des résultats obtenus aux étapes 4 et 5 a été faite par le directeur du projet et soumise aux enseignants pour vérifier si des éléments importants des programmes n'avaient pas été oubliés.

---

(9) Rédaction: Gilles Dussault.

7. Une rédaction finale a été faite par le directeur du projet et est présentée dans les pages qui suivent.

Nous présenterons maintenant l'analyse que nous avons faite de chacun des quatre programmes particuliers qui nous ont été remis par les enseignants. Rappelons que ces programmes ont été élaborés pour des apprenants de niveau secondaire V.

Pour chacun des programmes, nous poserons les questions suivantes:

1. a) Le programme contient-il des objectifs?

   b) Quels sont ces objectifs?

   c) Dans quelle mesure ces objectifs se conforment-ils à ceux qu'énonce le programme-cadre, et dans quelle mesure en diffèrent-ils?

2. a) Le programme énonce-t-il des critères de sélection?

   b) Quels sont ces critères de sélection?

   c) Dans quelle mesure ces critères de sélection se conforment-ils à ceux qu'énonce le programme-cadre, et dans quelle mesure en diffèrent-ils?

3. a) Le programme énonce-t-il des critères de structure?

   b) Quels sont ces critères de structure?

   c) Dans quelle mesure ces critères de structure se conforment-ils à ceux qu'énonce le programme-cadre et dans quelle mesure en diffèrent-ils?

4. a) Le programme réfère-t-il au système instructionnel?

   b) Les énoncés relatifs au système instructionnel sont-ils conformes aux énoncés du programme-cadre?

   c) Quelle proportion du document les énoncés sur le système instructionnel couvrent-ils?

A. PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT "A"

1. Les objectifs

a) Le programme de l'enseignant "A" contient des objectifs.

b) Ces objectifs sont les suivants:

- Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.
- Exploiter continuellement les quatre fonctions linguistiques: parler, écouter, lire, écrire.
- Faire de la grammaire corrective en tout temps.
- Faire de la grammaire corrective particulièrement dans les travaux écrits.
- Porter une attention particulière à la construction du plan.
- Procéder à l'étude thématique du vocabulaire.
- Construire un paragraphe.
- Porter une attention particulière:
  - . à la phrase interrogative
  - . à l'origine et à la formation des mots
  - . à la grammaire normative en toutes occasions.
- Porter une attention particulière et constante aux "accords fondamentaux" (verbe avec sujet; adjectif; participe passé, etc.).

c) Les objectifs formulés par l'enseignant "A" sont globalement conformes à ceux du programme-cadre.

On doit noter qu'ils sont moins explicites que ceux du programme-cadre. Ils sont aussi moins nombreux que ceux du programme-cadre, mais cela va de soi puisque le programme-cadre traite de tous les niveaux du secondaire,

tandis que le programme de l'enseignant "A" s'adresse exclusivement à des apprenants du niveau V.

2. Les critères de sélection

a) Le programme de l'enseignant "A" énonce des critères de sélection des objectifs.

b) Ces critères de sélection sont les suivants:

- Le secondaire V: l'année de la dernière chance avant le CEGEP pour régler les problèmes de langue fondamentaux.
- Respecter les exigences du programme-cadre.
- Exploiter les quatre fonctions linguistiques.
- Niveau de l'élève: prendre l'élève où il est rendu.
- Privilégier 2 fonctions linguistiques: écrire et parler; qui sont celles de l'émetteur:
  - . parce que ce sont, dans la réalité de la vie, les deux fonctions les plus importantes
  - . parce que la fonction "écouter" est plus difficile à exploiter
  - . parce que les autres matières aident au développement des fonctions: lire et écouter, qui sont celles du récepteur.
- Tenir compte des besoins et des intérêts des élèves et de leur évolution circonstancielle.

c) Les critères de sélection des objectifs énoncés par l'enseignant "A":

- concordent parfaitement avec le premier critère énoncé par le programme-cadre (se fonder sur les fonctions linguistiques de l'élève).

- ne concordent que partiellement avec le second critère du programme-cadre (apprentissage global, non dissocié).
- ne réfèrent pas au troisième critère du programme-cadre (langue, agent privilégié des valeurs de civilisation).
- se distinguent des critères de sélection du programme-cadre lorsqu'ils privilégient les fonctions de l'émetteur (écrire et parler).

3. Les critères de structure

a) Le programme de l'enseignant "A" énonce des critères de structure des objectifs.

b) Ces critères de structure sont les suivants:

- Exploiter continuellement les quatre fonctions linguistiques: parler, écouter, lire, écrire.
- Aller du concret à l'abstrait.

c) Les critères de structure des objectifs énoncés par l'enseignant "A" correspondent strictement à ceux que contient le programme-cadre, quoiqu'il faille noter que le second critère (aller du concret à l'abstrait) se rattache spécifiquement, dans les données fournies par l'enseignant "A", à la construction du paragraphe.

4. Le système instructionnel

a) Le programme de l'enseignant "A" réfère au système instructionnel.

b) Les énoncés du programme de l'enseignant "A" relatifs au système instructionnel sont largement conformes à ceux du programme-cadre. Notons en particulier les trois thèmes exploités (Arts et spectacles, Information, Sports et loisirs) et les mises en situation (interview, monologue, etc.).

c) Les énoncés relatifs au système instructionnel couvrent à peu près soixante-quinze pour cent (75%) du document remis par l'enseignant "A". Rappelons que cette proportion n'est que de vingt-cinq pour cent (25%) dans le programme-cadre.

B. PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT "B"

1. Les objectifs

a) Le programme de l'enseignant "B" contient des objectifs.

b) Ces objectifs sont les suivants:

- Faire de la langue de l'étudiant un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.
- Améliorer chez l'élève la capacité de compréhension (écouter, lire) et d'expression (parler, écrire).
- Favoriser l'expression personnelle.
- Engendrer le désir de connaître.
- Apprendre à l'élève à exprimer ses intérêts.
- Apprendre à l'élève à s'exprimer avec spontanéité.
- Apprendre à l'élève à partager avec les autres des idées et des sentiments.
- Aider l'élève pour que son acte de communication devienne aussi parfait que possible.
- Améliorer la qualité de la langue.
- Améliorer la qualité de la pensée.
- Maîtriser le bon usage orthographique et grammatical.

- Connaître les significations des mots.
- Maîtriser la construction de la phrase.
- Améliorer l'expression de la pensée personnelle.
- Construire un paragraphe.
- Découvrir la pensée d'autrui.
- Apprendre à faire un plan.
- Maîtriser la technique du compte-rendu.
- Evaluer la qualité de l'information reçue.
- Développer la capacité d'écouter l'autre.
- Présenter une personnalité d'une façon assez approfondie.
- S'habituer à synthétiser sa pensée et à la formuler de façon claire et précise.
- Comprendre une question et y répondre.
- Faire passer un maximum d'informations dans un texte de longueur limitée et cela sans que la précision des faits et des chiffres en souffre.
- Libérer le pouvoir d'expression.
- Eveiller et stimuler l'activité créatrice.
- Connaître le groupe avec lequel on travaille.
- Comprendre le rôle du professeur.
- Prendre conscience de la nature, des caractères de l'information orale, des moyens qu'elle met en oeuvre.
- Prendre conscience de la nature, des caractères de l'information et des moyens qu'elle met en oeuvre.
- Faire apprécier la littérature et le livre en général.
- Explorer la littérature québécoise.
- Explorer le roman français.

c) Les objectifs formulés par l'enseignant "B" se rattachent à toutes les catégories d'objectifs proposés par le programme-cadre, sauf la catégorie "sons et chaîne parlée." On peut donc conclure à une congruence marquée entre les deux listes d'objectifs.

Il faut souligner que les 16 derniers items de la liste de 33 objectifs qui précède sont soit des additions à la liste des objectifs du programme-cadre, soit des spécifications d'objectifs plus généraux de ce même programme. Ainsi la moitié des objectifs formulés par l'enseignant "B" viennent soit préciser, soit enrichir les objectifs du programme-cadre.

2. Les critères de sélection

a) Le programme de l'enseignant "B" énonce des critères de sélection des objectifs.

b) Ces critères de sélection sont les suivants:

- Partir de ce que l'élève possède.
- Le secondaire V: dernière chance avant le CEGEP pour éliminer les problèmes primordiaux.
- Simultanéité des quatre savoirs: écouter, parler, lire, écrire.
- Respecter les choix et les désirs exprimés par les élèves.
- Tenir compte des choix et goûts du professeur-ressource.

c) Ces critères de sélection correspondent étroitement aux deux premiers critères de sélection énoncés dans le programme-cadre, soit: partir des fonctions linguistiques de l'élève et la simultanéité des quatre savoirs.

Un critère de sélection formulé par l'enseignant "B" n'apparaît pas dans le programme-cadre: les choix et goûts du professeur-ressource.

Enfin, le programme de l'enseignant "B" ne mentionne pas la langue agent privilégié des valeurs de civilisation comme critère de sélection des objectifs. Toutefois, ce critère semble avoir été utilisé pour le choix de certains objectifs (littérature) qui en découlent manifestement.

3. Les critères de structure

a) Le programme de l'enseignant "B" énonce des critères de structure des objectifs.

b) Ces critères de structure sont:

- Exploiter simultanément les quatre savoirs: écouter, parler, lire, écrire.
- Procéder du concret à l'abstrait.
- Procéder de la base au sommet, des besoins primordiaux aux besoins moins essentiels, de la forme au sens, etc.

c) Ces critères de structure sont, tant en nombre qu'en nature, conformes à ceux qu'énonce le programme-cadre.

4. Le système instructionnel

a) Le programme de l'enseignant "B" traite du système instructionnel.

b) Les énoncés du programme de l'enseignant "B" relatifs au système instructionnel sont largement conformes à ceux du programme-cadre. Notons les thèmes exploités (Information, Arts et spectacles) et les mises en situation (interview, film, journal, etc.).

c) Les éléments du programme de l'enseignant "B" qui traitent du système instructionnel sont substantiellement conformes à ceux du programme-cadre et y occupent une place à peu près semblable, soit environ trente pour cent (30%) du total.

C. PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT "C"

1. Les objectifs

a) Le programme de l'enseignant "C" contient des objectifs.

b) Ces objectifs sont les suivants:

- Faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.
- Savoir mieux parler, lire, écouter et écrire.
- Améliorer la langue sous sa double forme orale et écrite.
- Faire l'analyse critique de la communication.
- Développer des automatismes.
- Faire créer à chaque élève un court roman, une nouvelle, un essai ou une pièce de théâtre.
- Fournir à l'élève de multiples occasions d'exercer sa liberté de créer.

c) Les objectifs formulés par l'enseignant "C" sont globalement conformes à ceux du programme-cadre.

Comme ceux de l'enseignant "A", les objectifs de l'enseignant "C" sont moins nombreux et moins explicites que les objectifs énoncés dans le programme-cadre.

On doit souligner l'importance que prennent, dans le programme de l'enseignant "C", les objectifs reliés à la création littéraire.

2. Les critères de sélection

a) Le programme de l'enseignant "C" énonce des critères de sélection des objectifs.

b) Ces critères de sélection sont les suivants:

- Faire l'apprentissage de la langue d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue: interdépendance des quatre savoirs.

- Respecter toutes les fonctions linguistiques, et particulièrement la fonction orale, peu exploitée dans le passé.

- Tenir compte du niveau et des intérêts des élèves.

- Tenir compte des réalités québécoises qui touchent l'élève de plus près.

- Tenir compte des réalités étrangères qui collent à la vie de l'étudiant.

c) Les critères de sélection des objectifs énoncés par l'enseignant "C":

- concordent parfaitement avec les deux premiers critères de sélection formulés dans le programme-cadre.

- font référence au troisième critère de sélection formulé dans le programme-cadre (la langue, agent privilégié des valeurs de civilisation), quoiqu'en des termes différents de ceux qu'utilise le programme-cadre.

3. Les critères de structure

a) Le programme de l'enseignant "C" énonce des critères de structure des objectifs.

b) Ces critères de structure sont les suivants:

- Faire l'apprentissage de la langue d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue.

- Intégrer l'enseignement à la vie de l'étudiant.

c) Ces deux critères de structure rejoignent substantiellement ceux qu'énonce le programme-cadre. Le premier réfère à l'interdépendance des quatre savoirs et le second au principe de la démarche du concret vers l'abstrait.

4. Le système instructionnel

a) Le programme de l'enseignant "C" réfère au système instructionnel.

b) Les énoncés du programme de l'enseignant "C" relatifs au système instructionnel sont largement conformes à ceux du programme-cadre. Notons certains des thèmes exploités (découverte et présentation, la vie en société, la vie littéraire).

c) Les énoncés relatifs au système instructionnel couvrent environ quatre-vingt pour cent (80%) du programme soumis par l'enseignant "C", contrairement au programme-cadre qui consacre environ vingt cinq pour cent (25%) de ses lignes à ces développements.

D. PROGRAMME DE L'ENSEIGNANT "D"

1. Les objectifs

a) Le programme de l'enseignant "D" contient des objectifs.

b) Ces objectifs sont les suivants:

- Développer des habitudes articulatoires et accentuelles.
- Sensibiliser l'élève à une communication orale correcte.

-- Habitudes articulatoires et accentuelles.

. Poursuivre le travail de perfectionnement entrepris au cours des quatre premières années du secondaire. (Observation et étude systématique des phonèmes du français).

-- Habitudes intonatives.

. selon le type de phrase: déclamative, affirmative, exclamative, interrogative.

. selon le but visé: plaire, convaincre.

. selon le niveau de langue: populaire, bon usage, littéraire.

-- Habitudes reliées aux phénomènes combinatoires.

. élision et liaison selon le niveau de langue (emploi excessif ou non emploi).

. différence entre l'élision orthographique et l'élision verbale (f'nêtre).

. valeur des doubles consonnes:

.. elles ne se prononcent pas: apporter, appauvrir

.. elles se prononcent: innover, immerger, irradier

- Développer l'habitude de l'usage spontané des règles fondamentales et de l'utilisation des instruments de référence.

  -- Genre des noms et des adjectifs
  -- Nombre des noms et des adjectifs
  -- L'article
  -- Le pronom
  -- Le verbe
     . modes et temps
       .. souligner à l'occasion, dans les textes écrits, l'emploi de temps moins usuels
       .. approfondir la concordance des temps
  -- Les signes orthographiques et les abréviations.

- Développer l'habitude de s'exprimer avec précision et expressivité.

- Développer l'habitude de l'emploi du terme propre.

  -- Vocabulaire thématique avec aires sémantiques: paronyme, synonyme, homonyme, antonyme
     . enrichissement
       .. précision
       .. expressivité

     . identification
       .. archaïsmes
       .. canadianismes
       .. régionalismes

     . correction
       .. impropriétés
       .. anglicismes
       .. américanismes

— Origine et formation des mots:

. Origine:

.. doublets

.. emprunts aux langues modernes

.. créations québécoises

.. onomatopées

. Procédés de formation:

.. dérivation propre

.. composition: latin, grec, français

. Racines des mots

.. employés généralement comme préfixes et suffixes

. Moyens d'exprimer une idée, un sentiment:

.. expression: conséquence, concession, hypothèse

.. caractérisation

.. figures d'atténuation: litote, euphémisme, périphrase.

- Employer des phrases complètes, ordonnées et cohérentes.

— Formation de la phrase

. les différentes fonctions des mots dans la phrase.

. construction de la phrase complète:

.. la construction transitive

.. la construction intransitive

.. la construction nominale

.. la construction elliptique

. ligatures:

.. valeur et sens des mots de liaisons

.. emploi et place des mots de liaisons

. propositions:

.. indépendantes

.. incises

.. principales

.. subordonnées: relatives, conjonctives, infinitives, participiales.

- Par l'observation, donner l'habitude de l'originalité, de la variété et de l'expressivité.

  -- types de phrase:
  .. affirmative
  .. négative
  .. interrogative
  .. exclamative
  .. impérative

  — leurs marques respectives:
  .. intonation
  .. ordre des mots
  .. ponctuation
  .. mots spéciaux

  — style direct et indirect
  — niveaux de langue.

- Développer le sens de l'observation.

- Habituer l'élève à puiser en lui-même et chez les autres (équipe) les idées, les sentiments et les renseignements nécessaires.

- Trier, ordonner, présenter les idées.

- Développer l'habitude du travail personnel de qualité.

- Développer le sens critique
  — Etude du sujet
  . le comprendre,
  . le limiter: restreindre le sujet à un aspect
  . le préciser: décrire de la façon la plus détaillée possible.

— Documentation

. parfaire les sources de documentation des niveaux précédents:

.. lecture

.. enquête

.. observation

.. audition

. utiliser les divers types de fiches

. travail pratique en bibliothèque

. travail d'équipe

— Composition

. le PLAN

. la progression

. les transitions

. les parties: introduction, conclusion

— Rédaction

. le style

.. concision

.. correction

. présentation matérielle

.. bibliographie

.. insertion de citations

.. références

. formes d'expression.

- Habituer l'élève à découvrir avec rapidité et justesse les idées, les sentiments et les renseignements présentés par une autre personne.

— Techniques d'approche

. lecture et audition attentives, répétées

. crayon à la main

. consultation des dictionnaires appropriés

. consultation d'oeuvres traitant du même sujet
. situer le texte oral ou écrit dans son contexte
. ambiance propice à la concentration.

-- Etude de fond: découverte des idées
. enchaînement et progression des idées
. transitions
. dresser le PLAN de façon détaillée
. regroupement des faits, des situations, des événements selon les lieux, les temps et les personnages
. références au texte pour appuyer ses réponses
. niveaux de langue par rapport au milieu décrit
. parallèles entre les idées émises et la réalité
. parallèles entre les idées émises et l'opinion personnelle
. valeur de l'argumentation
. distinguer: fait et opinion; causes et effets.

- Habituer l'élève à mesurer la qualité du message transmis.
-- Etude de la forme: le style
. découvrir le sens et les nuances des mots et des expressions selon le contexte

. justesse de leur emploi:
.. sens propre
.. sens figuré

. effets spéciaux produits par
.. les figures de style
.. la place des mots
.. l'intonation
.. le rythme
.. les sonorités
.. les images

.. les aires sémantiques
.. le niveau de langue
.. le dialogue
.. les tours utilisés: affirmatif, exclamatif, interrogatif, etc.

c) Les objectifs du programme de l'enseignant "D" sont en conformité à peu près parfaite avec ceux du programme-cadre.

Ils s'en distinguent de deux façons:

1. Leur spécificité est souvent plus marquée que celle des objectifs du programme-cadre.

2. Ils ne reprennent textuellement pas l'objectif général du programme-cadre.

2. Les critères de sélection

a) Le programme de l'enseignant "D" énonce des critères de sélection des objectifs.

b) Ces critères de sélection sont les suivants:

- Retenir les objectifs des années antérieures qui n'ont pas encore été parfaitement atteints.
- Nécessité de s'occuper simultanément des quatre savoirs.
- Poursuivre en priorité la maîtrise des habiletés de base.
- Nécessité d'assurer une connaissance suffisante de la langue avant l'entrée au CEGEP.
- L'importance du français écrit pour les étudiants qui se dirigent vers le marché du travail.
- Tenir compte des carences des étudiants.

- Prendre la langue de l'élève comme point de départ.

- Tenir compte des intérêts des étudiants.

c) Les critères de sélection des objectifs retenus par l'enseignant "D" correspondent aux deux premiers critères de sélection formulés dans le programme-cadre. On retrouve en effet dans le programme de l'enseignant "D" la simultanéité de l'apprentissage des quatre savoirs et plusieurs références aux fonctions linguistiques de l'élève, à ses intérêts, à ses besoins. Les besoins de l'élève, que ce dernier s'oriente vers le CEGEP ou vers le marché du travail, prennent une importance particulière.

On aura remarqué que le programme de l'enseignant "D" se distingue du programme-cadre en ne référant pas à la langue, instrument privilégié des valeurs de civilisation, comme critère de sélection des objectifs.

3. Les critères de structure

a) Le programme de l'enseignant "D" énonce des critères de structure des objectifs.

b) Ces critères de structure sont les suivants:

- La nature et l'organisation du savoir disciplinaire.
- L'interdépendance des quatre savoirs.
- Les intérêts des étudiants.

c) Le premier critère de structure des objectifs énoncé dans le programme-cadre est explicitement repris par l'enseignant "D" (interdépendance des quatre savoirs et nature du savoir interdisciplinaire.) Quant au second critère de structure retenu par le programme-cadre (du concret à l'abstrait, du particulier au général), on peut

considérer qu'il est implicitement et au moins partiellement repris par le critère de l'enseignant "D" qui réfère aux intérêts des élèves.

4. Le système instructionnel

a) Le programme de l'enseignant "D" traite du système instructionnel.

b) Les développements du programme de l'enseignant "D" relatifs au système instructionnel sont très conformes aux développements de même nature qu'on retrouve dans le programme-cadre. Signalons les thèmes exploités: Information, Arts et spectacles, Ages de la vie, Sports et loisirs.

c) Le programme de l'enseignant "D" consacre au système instructionnel environ trente pour cent de son contenu, soit sensiblement la même proportion que celle du programme-cadre.

E. LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS: SIMILITUDES ET DIFFERENCES

1. Similitudes

Des analyses qui précèdent se dégagent des similitudes marquées tant entre les programmes des quatre enseignants qu'entre ces programmes et le programme-cadre. Ces similitudes sont particulièrement nettes en ce qui concerne les critères de sélection et les critères de structure des objectifs.

Critères de sélection. Le programme-cadre énonce trois critères de sélection des objectifs, comme on l'a vu précédemment: (1) les fonctions linguistiques de l'élève, (2) la simultanéité des quatre savoirs, et (3) la langue comme agent privilégié dans la transmission et la transformation des valeurs de civilisation. Chacun des quatre enseignants fait sien le premier de ces critères. Trois enseignants assument aussi le deuxième critère, tandis que l'enseignant A l'assume en partie. Au niveau du troisième critère de sélection, les enseignants ont des positions diverses: deux enseignants n'en font aucune mention, un l'accepte implicitement, un autre l'énonce clairement. Il faut noter que deux enseignants ajoutent chacun un critère de sélection des objectifs aux critères que formule le programme-cadre.

Critères de sélection	Programme-Cadre	Programme de l'ens. A	Programme de l'ens. B	Programme de l'ens. C	Programme de l'ens. D
Critère no. 1	*	*	*	*	*
Critère no. 2	*	(*)	*	*	*
Critère no. 3	*	o	(*)	*	o
Critère no. 4	o	*	*	o	o

De l'observation de ces similitudes entre les critères de sélection du programme-cadre et des programmes des enseignants, il nous semble légitime de conclure que les programmes des enseignants s'inspirent d'une philosophie substantiellement semblable à celle du programme-cadre, quoiqu'il faille souligner que deux des quatre enseignants passent totalement sous silence le principe de "la langue agent privilégié de transmission et de transformation des valeurs de civilisation".

Critères de structure. Le programme-cadre énonce deux critères de structure des objectifs: (1) la poursuite simultanée, et (2) la démarche du concret à l'abstrait, du global au particulier. Chacun des quatre enseignants intègre à son programme ces deux critères, ne leur ajoutant ni ne leur retranchant rien. Ils expriment ainsi, au niveau des objectifs, une même psychologie d'apprentissage.

Critères de structure	Programme-cadre	Programme de l'ens. A	Programme de l'ens. B	Programme de l'ens. C	Programme de l'ens. D
Critère no. 1	*	*	*	*	*
Critère no. 2	*	*	*	*	*

Système instructionnel. La pédagogie proposée par le programme-cadre et celle dont traitent les enseignants dans les programmes qu'ils nous ont remis ne diffèrent sur aucun point majeur. Cette pédagogie, nous l'avons déjà signalé, est centrée sur l'expression de l'élève, sur le phénomène actif de la communication. Ce en quoi les programmes des enseignants diffèrent entre eux et avec le programme-cadre, en égard au système instructionnel, c'est la proportion des lignes et des pages consacrées à ce système. Cette différence n'est que quantitative et s'explique par le fait que les deux enseignants qui consacrent 75% ou plus de leurs programmes au système instructionnel sont ceux qui énoncent moins d'objectifs que le programme-cadre. D'une façon absolue, les considérations pédagogiques des quatre enseignants ont sensiblement les mêmes dimensions quantitatives.

2. Différences

L'on a déjà souligné une différence importante entre les programmes des enseignants et le programme-cadre eu égard au troisième critère de sélection, de même que les différences quantitatives relatives eu égard au système instructionnel. Ces différences nous semblent toutefois minimes lorsqu'on les

compare aux différences observées au niveau des objectifs. En effet, la comparaison des listes d'objectifs poursuivis par les quatre enseignants manifeste des différences majeures, tant quantitatives que qualitatives. Les plus importantes de ces différences sont les suivantes.

Deux enseignants (A et C) énoncent beaucoup moins d'objectifs que le programme-cadre. L'enseignant A porte une attention privilégiée à la langue, l'enseignant C à la découverte de la pensée d'autrui et à l'expression de la pensée personnelle.

Les deux autres enseignants (B et D) présentent des listes d'objectifs notablement plus longues que celles des enseignants A et C et les objectifs qu'ils énoncent sont soit plus spécifiques que ceux du programme-cadre (enseignant D) soit en partie différents de ces derniers: l'enseignant B propose 16 objectifs qu'on ne trouve pas dans le programme-cadre et omet les objectifs reliés aux sons et à la chaîne parlée; l'enseignant D est plus spécifique dans ses énoncés que le programme-cadre et que ses trois collègues.

Alors que les enseignants B et C accordent une place de choix à la littérature, les enseignants A et D n'en font pratiquement pas mention.

Les différences entre les quatre programmes soumis par les enseignants sont donc non seulement d'ordre quantitatif (nombre d'objectifs énoncés) mais aussi d'ordre qualitatif (nature des objectifs).

Si l'on accepte la définition du curriculum stipulée par Mauritz Johnson Jr. à savoir qu'un programme est une série structurée d'apprentissages visés, donc une série structurée d'objectifs d'apprentissage, il faut conclure, en comparant les objectifs énoncés par chacun des quatre enseignants, que nous nous trouvons en présence de quatre programmes différents.

Cette disparité des programmes ne nous étonne pas. Bien au contraire, c'est l'homogénéité des programmes des enseignants qui aurait été difficile à expliquer, puisqu'il "appartient au professeur, lors de l'élaboration de son plan d'études, de déterminer ce qu'il doit retenir de ces objectifs (énoncés dans le programme-cadre)". (10)

3. Similitudes et différences: Conclusions

En vertu d'une philosophie définie (critères de sélection), le programme-cadre de français pour le niveau secondaire énonce des objectifs (curriculum) qu'il propose d'ordonner et de poursuivre selon des principes d'apprentissage particuliers (critères de structure et système instructionnel).

Les quatre enseignants dont nous avons analysé les programmes acceptent substantiellement la philosophie du programme-cadre de même que les principes d'apprentissage qu'il défend. Cette acceptation de ces éléments plus théoriques n'empêche toutefois pas chaque enseignant de prendre ses distances et ses libertés à l'égard des objectifs énoncés dans le programme-cadre. C'est ainsi que chacun d'eux a proposé un programme

(10) Programme-cadre, p. 13.

(série d'objectifs d'apprentissage) qui n'est pas sans ressemblances avec le programme-cadre, mais qui n'en est pas non plus une copie exacte. C'est ainsi encore que les listes d'objectifs élaborées par les enseignants constituent, malgré leurs éléments communs, quatre programmes quantitativement et qualitativement différents.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE (11)

Dans cette première partie, nous avons présenté l'analyse du programme-cadre de français et des programmes élaborés pour leurs élèves de secondaire V par les quatre enseignants qui ont participé à notre recherche en 1973-74. Cette analyse a été faite d'après le schéma théorique proposé par Mauritz Johnson Jr. et a mené aux conclusions majeures suivantes:

1. Le programme-cadre de français contient, implicitement ou explicitement tous les éléments caractéristiques essentiels d'un curriculum: objectifs, critères de sélection des objectifs, critères de structure des objectifs, source identifiée à laquelle les objectifs sont puisés, de même qu'une série d'énoncés relatifs non pas au curriculum mais au système instructionnel.

2. L'analyse du programme-cadre permettrait une discussion systématique de ce programme, laquelle pourrait mener à l'une ou l'autre de 16 décitions possibles eu égard aux changements à lui apporter.

3. La pédagogie que propose le programme-cadre fait constamment appel à l'expression de l'élève.

4. Les programmes élaborés par chacun des quatre enseignants contiennent eux aussi tous les éléments caractéristiques essentiels d'un curriculum.

5. Les programmes élaborés par les enseignants assument substantiellement les principes d'apprentissage et la philosophie du programme-cadre.

---

(11) Rédaction: Gilles Dussault.

6. Malgré des concordances indéniables, les programmes élaborés par les enseignants diffèrent entre eux et du programme-cadre au niveau des objectifs d'apprentissage. Ces différences sont suffisamment importantes pour qu'il soit légitime d'affirmer que nous nous trouvons en présence de quatre programmes différents.